

Vogt, Jürgen

Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 85-104. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Jürgen: Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 85-104 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101403 - DOI: 10.25656/01:10140

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101403>

<https://doi.org/10.25656/01:10140>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung
in Deutschland**

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik

1. Das Problem: Neue Unübersichtlichkeit und die Frage nach einer Allgemeinen Musikpädagogik

Legt man eine jüngere Bestandsaufnahme zugrunde (Helms, Schneider & Weber 2001), so hat sich das Feld der Musikpädagogik – verstanden als Feld musikpädagogischer Praxis – (so das Vorwort der Herausgeber) „inzwischen derartig vielfältig entwickelt, dass niemand mehr eine Gesamtübersicht haben kann“ (S.7)¹. Ähnliches gilt für das Feld der Musikpädagogik als Theorie. Zieht man D. Lenzens Überblicksdarstellung der Struktur der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft als Kontrastfolie heran (Lenzen 1989, S. 1114/1115), so kommt man zu dem Schluss, dass sich auch die Musikpädagogik mittlerweile in eine Vielzahl von Aufgaben- und Themenfelder ausdifferenziert hat, die derjenigen der Erziehungswissenschaft zumindest im Differenzierungsgrad vergleichbar ist: Es gibt mittlerweile auch in der Musikpädagogik *Teil- oder Subdisziplinen* (z.B. Historische Musikpädagogik, Vergleichende Musikpädagogik, Musikdidaktik, Erwachsenenmusikpädagogik, Musikalische Früherziehung etc.) ebenso wie *Fachrichtungen* (Interkulturelle Musikpädagogik, musikbezogene Medien- und Kulturpädagogik etc.) und die schon erwähnten *Praxisfelder*². Und selbst die Musikdidaktik als musikpädagogische Subdisziplin sieht sich der Herausforderung diverser „Bindestrichdidaktiken“ gegenüber, also musikdidaktischen Hybriden, die sich etwa auf einen Unterrichtsgegenstand konzentrieren (wie etwa „Popmusik-Didaktik“ oder „Filmmusik-Didaktik“), oder auf eine Unterrichtsweise ausgerichtet sind (z.B. neuerdings „Didaktik des Klassenmusizierens“).

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun ein praktisches und ein theoretisches Problem. Das praktische Problem besteht sicherlich darin, dass niemand mehr

¹ Natürlich beseitigt der Sammelband diese Unübersichtlichkeit auch nicht – wie sollte er? –, sondern dokumentiert sie in erster Linie.

² Verblüffend für den Fachdidaktiker ist sicherlich in diesem Zusammenhang, dass Lenzen den Fachdidaktiken zwar konzidiert, dass sie in einem „Schnittbereich zwischen Erziehungswissenschaft und einer anderen Disziplin angesiedelt sind, in der Regel aber vom Boden der jeweiligen anderen Disziplin aus betrieben werden“ (S. 1113) – im Falle der Musikdidaktik also vom „Boden“ der Musikwissenschaft aus – und deshalb aus der Struktur der Erziehungswissenschaft herausfallen.

allen Ernstes den in Stellenausschreibungen oftmals erhobenen Anspruch einlösen kann, das Fach „Musikpädagogik“ in seiner „ganzen Breite“ vertreten zu können. Angesichts akuter Stellen- bzw. Geldknappheit erscheint es allerdings fast müßig, die Forderung erheben zu wollen, musikpädagogische Professuren nicht z.B. nach Maßgabe von Studierendenzahlen, sondern nach dem Grad der inneren Ausdifferenzierung des Faches zu besetzen. Das andere Problem, um das es im folgenden Beitrag gehen soll, ist dagegen eher theoretischer Natur. Gibt es, so muss man angesichts der theoretischen wie praktischen Ausdifferenzierung des Faches fragen, (1) überhaupt (noch) so etwas wie eine Allgemeine Musikpädagogik und (2) wozu brauchte man sie denn überhaupt, eine Musikpädagogik, die den Anspruch erhebt, „allgemein“ zu sprechen, mithin in bestimmter Weise für alle Subdisziplinen und Fachrichtungen zugleich?

2. Bestimmungsversuche Allgemeiner Musikpädagogik

Der Gebrauchswert Allgemeiner Musikpädagogik ist allerdings unklar. Legt man beispielsweise die Lehrerprüfungsordnung NRW zugrunde, so existiert dieser Bereich überhaupt nicht; zu vermuten ist, dass er durch den Bereich „Musikdidaktische Konzeptionen“ abgedeckt werden soll. Auch in der Literatur der 70er Jahre – also derjenigen Zeit, in der solchen wissenschafts- und disziplinkonstituierenden Fragen noch Aufmerksamkeit geschenkt wurde – wird „Allgemeine Musikpädagogik“ als Begriff seltsamerweise nirgends verwendet (zur Geschichte der Fachbezeichnungen vgl. Abel-Struth 1985, S. 94 ff.). So unterscheidet z.B. Sigrid Abel-Struth (1975, S. 18 f.) stattdessen zwischen „Musikpädagogik im weiteren Sinne“ und „Musikpädagogik im engeren Sinne“. „Musikpädagogik i.w.S.“ umfasst danach „Musikpädagogik i.e.S.“ und „Musikdidaktik“. „Musikpädagogik i.e.S.“ wird von Abel-Struth definiert als „Lehr- und Forschungsgebiet Musikpädagogik“.

„Dieses erforscht und sichert die Grundlagen, die der Musikdidaktik begründbare und kontrollierbare Entscheidungen möglich machen, und entwickelt eine historisch weiter reichende Theorie des Musik-Lernens (...), die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten des Musik-Lernens klärt und ordnet, um dadurch Maßstab und Bezugsmöglichkeiten eben gerade für unterschiedliche musikdidaktische Konzepte, um spezielle Orientierungen abgeben zu können“ (ebd.).

Man sieht recht schnell, worin die Erklärung für die merkwürdig anmutende Unterscheidung zwischen „Musikpädagogik i.w.S.“ und „Musikpädagogik i.e.S.“ zu suchen ist³. „Musikpädagogik i.w.S.“ umfasst als „neutrale und umfassende

³ In seiner logischen Struktur entspricht dies etwa einer Differenzierung von „Obst im weiteren Sinn“ in „Äpfel“ und „Obst im engeren Sinn“. Die Abel-Struthsche Unterscheidung wird in jüngster Zeit auch noch von Richter (1997, Sp. 1441) aufgegriffen.

Fachbezeichnung“ (Abel-Struth 1985, S. 100) gleichermaßen musikpädagogische Theorie und Praxis, während „Musikpädagogik i.e.S.“ als Theorie des Musik-Lernens letztlich allein die Grundlagentheorie der *Musikdidaktik* darstellt. Eine „Allgemeine Musikpädagogik“ ist in diesem Bestimmungsversuch gar nicht notwendig, da alle theoretischen Bemühungen um eine wissenschaftliche Musikpädagogik in Musikdidaktik und ihrer praktischen Umsetzung in der Unterrichtspraxis aufgehen. Mit anderen Worten: Musikpädagogik ist hier – trotz der Weite des Begriffes des Musik-Lernens – so eng auf *Musikdidaktik* (oder auf *Musik-Schulpädagogik*) fixiert, dass eine Allgemeine Musikpädagogik, zu der Musikdidaktik dann lediglich eine Subdisziplin darstellte, gar nicht erst in den Blick gerät⁴; dazu passt der spätere Versuch Abel-Struths, die Systematik der Musikpädagogik um die Begriffs-Trias „Musik-Lernen“, „Musik-Lehren“ und „Musikunterricht“ zu organisieren (Abel-Struth 1985, S. 619; vgl. zum Problem einer Systematischen Musikpädagogik auch den Beitrag von Hermann J. Kaiser in diesem Band).

Rauhe (1978, S. 231) unterscheidet dagegen – auf den ersten Blick ähnlich – zwischen „Musikpädagogik im weitesten Sinne“ und „Musikpädagogik im engeren Sinne“. „Musikpädagogik i.w.S.“ ist hier identisch mit „Wissenschaft, die die Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten einer gezielten Förderung und Beeinflussung der vielfältigen Beziehungen zwischen Mensch und Musik (genauer: zwischen Menschen und Musiken) untersucht“. „Musikpädagogik i.e.S.“ ist dagegen entweder die „erziehungswissenschaftlich begründete Theorie des Faches Musik“, oder die „Wissenschaft der Musikerziehung und des Musikunterrichts“. „Musikpädagogik i.e.S.“ entpuppt sich hier also bei genauerem Hinsehen als „Musikdidaktik“ (vgl. auch Kaiser & Nolte 1989, S. 18), während „Musikpädagogik i.w.S.“ deutlich weiter gefasst ist als bei Abel-Struth. Sie ist gekennzeichnet als Wissenschaft der Tätigkeiten musikbezogener „Förderung“ und „Beeinflussung“. Damit wird Musikpädagogik, wie Kaiser & Nolte zu Recht anmerken, allerdings so weit gefasst, dass auch musikbezogene Therapie- und Ausbildungsmaßnahmen darunter fallen. Zwar öffnet Rauhes Definition also die enge Schul- und Unterrichtsbezogenheit der Musikpädagogik, jedoch um den Preis der konzeptuellen Unschärfe – „Pädagogik“ kann von „Therapie“ und

⁴ Zur Erläuterung: Abel-Struth unterscheidet terminologisch auch zwischen „Musikpädagogik“ und „Musikdidaktik“. Ihre Definition von „Musikdidaktik“ ist aber wiederum recht eng: „Musikdidaktik“ bezeichnet ein Lehrgebiet zwecks Ausbildung für praktische Musikpädagogik, dessen Übergänge zu wissenschaftlicher Musikpädagogik sich in ständiger (...) Bewegung befindet“ (Abel-Struth 1985, S. 100). Es handelt sich demzufolge bei „Musikdidaktik“ um eine mehr oder weniger wissenschaftsempfindliche Handwerks- und Praxislehre des Musikunterrichts (was in etwa dem Gros der musikdidaktischen Studienangebote entsprechen dürfte). Nach Kaiser & Nolte (1989) ist Musikdidaktik hingegen schlicht „die Theorie des Musikunterrichts“ (S.12), was wiederum Abel-Struths Begriff der wissenschaftlichen Musikpädagogik recht nahe kommen dürfte.

„Ausbildung“ nicht mehr hinreichend unterschieden werden, und es wird unmöglich, in diesem diffus-bleibenden Gesamtfeld noch so etwas wie eine „Allgemeine Musikpädagogik“ ausmachen zu wollen.

Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass, wie Kaiser (1994) anmerkt, *Musikpädagogik* und *Musikerziehung* terminologisch oft nicht hinreichend voneinander geschieden wurden. So ist nach Kühn (1926) Musikpädagogik identisch mit „Theorie der musikalischen Erziehung“. Dieser Gleichsetzung ist leicht mit dem Hinweis zu begegnen, dass Pädagogik sich schon traditionellerweise in drei Bereiche gliedert, und zwar in

- Theorien der Erziehung
- Theorien der Bildung
- Theorien pädagogischer Institutionen (vgl. Benner 1991),

so dass Kühns Definition also die Bereiche „musikalische Bildung“ und „musikpädagogische Institutionen“ entweder ignoriert, oder undifferenziert unter „Musikerziehung“ fallen lässt. Es wäre hier also mindestens davon auszugehen, dass sich Musikpädagogik ausdifferenziert in

- Theorien der Musikerziehung (gereinigt vom historischen Ballast des Begriffes)
- Theorien der musikalischen Bildung und
- Theorien musikpädagogischer Institutionen.

So hilfreich diese erste Bestimmung ist, so wenig klärt sie jedoch, was unter einer „Allgemeinen Musikpädagogik“ zu verstehen sein könnte. Das Gemeinsame besteht hier im Theoriebezug, der sich jeweils auf Musikerziehung, musikalische Bildung und musikpädagogische Institutionen richten kann. *Musikpädagogik* wäre damit zu definieren als „das theoriegeleitete Nachdenken über jene Lehr/Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse, in denen Musik eine Rolle spielt“ (Kaiser 1994, S. 175)⁵. Und Musikpädagogik als theoriegeleitetes Nachdenken setzt genau dann ein, „wenn der praktische Zirkel von Musikleben, Musikerleben und Musikerziehung zerbrochen und der Rückhalt eines bloß ontischen Begriffes von Musikerziehung fragwürdig geworden ist“ (Antholz 1977, S. 30).

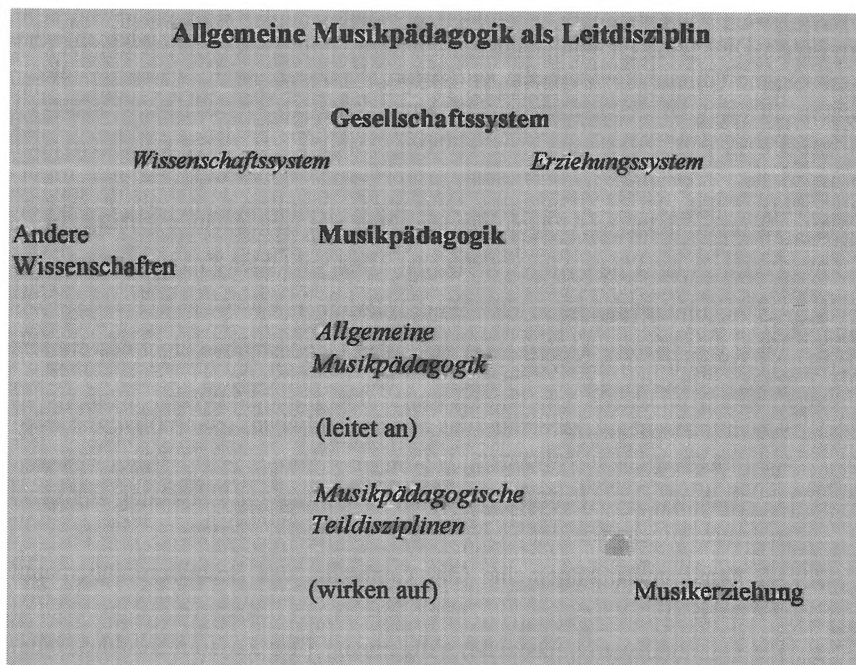
3. Leitdisziplin oder Teildisziplin?

Man sieht jedoch sogleich, dass diese (notwendige) formale Abgrenzung von Musikpädagogik und Musikerziehung das Problem einer Allgemeinen Musikpädagogik nicht löst. Werden doch auch die Vertreter der diversen Subdisziplinen

⁵ Musikerziehung wäre demnach identisch mit „der Praxis in der Schule, in der Musikschule“ etc. (Kaiser 1994, S. 176)

und Fachrichtungen gleichfalls für sich in Anspruch nehmen, in ihrem Fachgebiet ein „theoriegeleitetes Nachdenken“ durchzuführen, das gleichfalls den Bezug auf Erziehung, Bildung und Institutionen im Fokus der jeweiligen Disziplinen herstellt. Es kommt also auf den *Theriefokus* an und auf die *Funktionen*, die dieser jeweilige Fokus im Gesamt der Disziplin „Musikpädagogik“ erfüllt bzw. ermöglicht. Dazu bedarf es einer Klärung von Gegenstand und Aufgaben einer Allgemeinen Musikpädagogik; gelingt dies nicht, so träfe auch für die Allgemeine Musikpädagogik zu, was man mit H. Heid der Allgemeinen Pädagogik zuschreiben könnte: Sie sei weithin nichts anderes als „die Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken“ (Heid 1991, S.683), das letztlich von niemandem benötigt wird.

Zwei grundsätzliche Optionen stehen hier zur Verfügung (vgl. dazu auch Lenzen 1998). Option (1) besteht darin, in der Allgemeinen Musikpädagogik die *Leitdisziplin* für alle anderen musikpädagogischen Disziplinen zu sehen. In diesem Falle gäbe Allgemeine Musikpädagogik in Gestalt musikalischer Bildungstheorie oder Theorie der Musikerziehung die Themen, Begriffe, Denkformen und Handlungsorientierungen vor, an denen sich dann alle anderen Disziplinen zu orientieren hätten. Schematisch-systemisch dargestellt sähe dies etwa so aus:



Diese Option, soviel scheint klar zu sein, steht nicht mehr zur Verfügung, wenn dies denn jemals überhaupt der Fall war. Allgemeine Musikpädagogik müsste nach diesem Modell in der Lage sein, (1) allen musikpädagogischen Teildisziplinen theoretische Vorgaben zu liefern und (2) für alle Handlungen, so wie sie in den diversen musikerzieherischen Praktiken vollzogen werden, verbindliche Kriterien angeben zu können. In der pädagogischen Tradition erheben vor allem normativ-ethische und bildungstheoretische Theorien den Anspruch, diese Funktion erfüllen zu können. Nun gibt es (leider?) so gut wie keine empirischen Hinweise darauf, dass dieser Anspruch jemals zu Recht erhoben werden konnte; auch liegt hier eine Täuschung über die Wirksamkeit pädagogischer Intentionalität – so wie sie etwa in musikpädagogischen Normen und musikpädagogischen Bildungstheorien am Werk ist – zugrunde (vgl. etwa Tenorth 1992). Ein hierarchische Stufenbau „von der Wissenschaftstheorie über Erziehungswissenschaft und pädagogischer Kunstlehre zu instruierter Praxis wäre kein Kontinuum, sondern würde sehr weite Sprünge vom einen zum anderen erfordern“ (Luhmann & Schorr 1988, S. 7). Oder anders: „Minen, die im Wissenschaftssystem fabriziert sind, können im Erziehungssystem hochgehen, und es mag dann wiederum Sache der Wissenschaft sein, den Druck zu messen“ (ebd., S.8).

Auch ein logischer Einwand spricht gegen die Vorstellung einer Leitdisziplin: Allgemeine Musikpädagogik kann nicht deswegen für alle anderen musikpädagogischen Disziplinen leitend fungieren, weil sie *allgemein* ist; stattdessen wäre – als Option (2) auf die Differenz zwischen „allgemein“ und „besonders“ abzuheben. Der Begriff des „Allgemeinen“ kann dabei traditionell folgendermaßen aufgefasst werden:

1. Als Interobjektives Allgemeines (das über alle Gegenstände Aussagbare)
2. Als Intersubjektives Allgemeines (das allen Subjekten Zukommende)
3. Als Absolutes (das Allen und Allem zukommende)
4. Als Komparatives Allgemeines (das allen Gegenständen einer bestimmten Klasse zukommende)
5. Als Empirisches Allgemeine (das aus der täglichen Erfahrung durch Abstraktion gewonnene Allgemeine)
6. Als Apriorisches Allgemeine (das der Erfahrung und Forschung zugrunde liegende Allgemeine)
7. Als Qualitatives Allgemeine (das Generelle, das Besonderes überhaupt erst zulässt)
8. Als Quantitatives/Numerisches Allgemeine (der Zusammenschluss aller vorkommenden Fälle).

Nicht alle Variationen sind für die Musikpädagogik relevant; so wäre etwa die Suche nach einem „musikpädagogischen Apriori“, das jeder musikpädagogischen Forschung als Möglichkeitsbedingung zugrunde läge, nur schwer vorstellbar. Es ist auch einsichtig, dass etwa eine absolut-allgemeine „Idee der Musikpädagogik“ nicht mehr haltbar ist, (1) aus erkenntnistheoretischen Gründen und (2) aber auch, weil eine solche metaphysische Idee nahezu automatisch als „Leitidee“ der Musikpädagogik verstanden werden müsste. Das „Allgemeine“ der Allgemeinen Musikpädagogik besteht - in Anlehnung an Lenzen 1998 - vielmehr im Sinn einer „Komparativen Allgemeinheit“ (Möglichkeit 4) darin, dass sie sich - als „allgemeine“ Teildisziplin - mit bestimmten Gemeinsamkeiten im Hinblick auf alle anderen musikpädagogischen Teildisziplinen befasst, also mit:

- Geschichte,
- Strömungen (Konzeptionen),
- Grundlagen und
- Forschungsmethoden der Musikpädagogik,

also mit Bestandteilen, die in allen anderen Teildisziplinen in bestimmter Form wiederkehren bzw. dort eine konstitutive Rolle spielen. Allgemeine Musikpädagogik hätte sich demnach mit *historischem*, *theoretischem*, *interdisziplinärem* und *wissenschaftstheoretischem* Wissen zu beschäftigen, das eine Bedeutung für alle musikpädagogischen Teildisziplinen hat; sie produzierte demnach also eine Form des musikpädagogischen Metawissens, das, systemtheoretisch gesehen, außerhalb des subdisziplinären Wissens angesiedelt ist. Es handelte sich hier also um eine Aufgabenteilung, die zum Zwecke der Komplexitätsreduktion durchgeführt werden muss: Musikpädagogische Teildisziplinen, die ihre spezifischen Reflexionsleistungen im Hinblick auf schulpraktische Einflussnahmen vollziehen, haben in der Regel nicht die Möglichkeit, auch noch die oben angedeuteten Wissensformen zu entwickeln, zu integrieren, zu beurteilen oder zu kritisieren; Allgemeine Musikpädagogik wiederum ist mit der Herstellung eines direkten Konnexes zur Unterrichtspraxis nicht nur zeitlich überfordert. Allgemeine Musikpädagogik - oder besser vermutlich: Allgemeine Musik-Erziehungswissenschaft⁶ - als Teildisziplin mit besonderen Aufgaben hinsichtlich aller anderen Teildisziplinen wäre in etwa folgendermaßen zu verorten:

⁶ Zum Terminus vgl. Antholz 1977



Diese Lösung hätte nun einen entscheidenden Vorteil: Die Allgemeine Musikpädagogik wäre das leidige Theorie-Praxis-Problem los, weil sie gar nicht mehr den Anspruch erhöhe, als Leitdisziplin eine handlungssteuernde Theorie *für* die Praxis zu sein, sondern weil sie die Praxis (und ihre Reflexionsformen) lediglich als Gegenstand wissenschaftlich zu beobachten hätte. Vermutlich ist diese Lösung aber zu schön, um wahr zu sein. Denn der Bezug der Allgemeinen Musikpädagogik auf die musikpädagogischen Teildisziplinen lässt sich wiederum nicht in die Einheitsformel des bloßen Beobachtens auflösen⁷, sondern läuft über mehr-

13 Eine Anmerkung: Die Zugehörigkeit der Allgemeinen Musikpädagogik zum Wissenschaftssystem bedeutet aus streng systemtheoretischer Sicht, dass sie den *direkten* Handlungsbezug aufgeben würde und allein dem binären Code von ‚wahr/falsch‘ verpflichtet wäre. Ein „logisch gesicherter Wissenstransfer“ vom Wissenschafts- ins Erziehungssystem wäre damit unmöglich; allenfalls könnte es um die „sozialen Bedingungen der Ausbreitung und die damit verbundene Veränderung von Informationen“ (Luhmann 1992, S. 649) gehen. Einer pädago-

dimensionale Ankopplungen: Die Themen der Geschichte, der Strömungen, der Grundlagen und Methoden müssen offensichtlich in je anderer Weise aufgegriffen und bearbeitet werden.

4. Der Umweg über die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Aus Krisen kann man bekanntlich, jedenfalls manchmal, lernen und gestärkt aus ihnen hervorgehen. Im Gegensatz zur Allgemeinen Musikpädagogik ist die *Allgemeine Pädagogik* und/oder die *Allgemeine Erziehungswissenschaft*⁸ ein traditionsreiches und etabliertes Fachgebiet, das allerdings eben wegen der postulierten Allgemeinheit neuerdings in die Schusslinie geraten ist. Dementsprechend ist hier seit den 90er Jahren eine wahre Publikationsflut zu konstatieren, die sich mit der Aufgabenbestimmung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft so auseinandersetzt wie seit den 70er Jahren nicht mehr (vgl. etwa Tenorth 1984, Winkler 1994, Krüger 1994, Oelkers 1997). Dies hat äußere und innere Gründe. Zum einen besteht ein hochschulpolitisch erzeugter Legitimationsdruck, das Studium der Erziehungswissenschaft berufsspezifischer zu konzipieren, als dies die Allgemeine Erziehungswissenschaft leisten kann oder will - mit Stellenkürzungen ist zu rechnen. Zum anderen ist die Disziplin aber auch in eine innere Legitimationskrise geraten, die mehrfach dimensioniert ist. Nach Peter Vogels Synopse (1998, S. 159-165) handelt es sich dabei um folgende Krisen-Symptome, die daraufhin zu prüfen wären, inwiefern sie auch für das Problem „Allgemeine Musikpädagogik“ relevant sind:

- In Form *empirischer Wissenschaftsforschung* liegen erste – wenn auch sehr heterogene - Ergebnisse vor, die einen Schwund Allgemeiner Erziehungswissenschaft diagnostizieren. Dies betrifft u.a. das professionelle Selbstverständnis von Hochschullehrern, die Menge an Qualifikationsarbeiten und den Anteil an Lehrveranstaltungen. Macke (1994) kommt dabei zu dem Schluss, „daß sich die Teildisziplinen zu *relativ selbständigen Subkulturen* entwickeln, die mehr zu subdisziplinärer Abgrenzung tendieren als dazu, im Kontext derjenigen Disziplin, in deren Rahmen sie sich ausdifferenziert haben, zur Gestaltung einer disziplinären Gesamtkultur beizutragen“ (S. 66). Dies muss freilich noch nicht unbedingt Anzeichen einer Krise sein; näherliegender wäre die Vermutung, es handele sich bei Spezialisierung und Ausdifferenzierung um einen Vorgang, der – nolens

gisch-engagierten Reflexion (Flitner) wäre dies allemal zuwenig, während hingegen ein unvermittelter Umschlag theoretischer Einsichten in praktisches Handeln allemal zuviel voraussetzen und erwarten würde.

⁸ Beides benutze ich vorläufig synonym.

volens - zur Normalisierung einer wissenschaftlichen Disziplin gehört (kann der Allgemeinpraktische Arzt Zahnschmerzen kurieren?).

- Das pädagogische Handeln hat sich mittlerweile in so viele *Praxisfelder* ausdifferenziert, dass auch die Theorie dieser Felder nicht mehr von einer Super-Disziplin abzudecken ist. Dazu kommt, dass die wissenschaftliche Pädagogik in ihrem Kern eine Berufswissenschaft für Lehrer war und auch geblieben ist. Dass vor allem auch personell stark angewachsene Disziplinen wie die Sozialpädagogik für sich beanspruchen, eine eigene pädagogische Theorie entwickeln zu müssen, die auf die je eigenen Probleme und Aufgaben reagiert, ist vor diesem Hintergrund nachvollziehbar (hat aber für einiges Blätterrauschen im pädagogischen Diskurs gesorgt); so spricht Niemeyer (1996) von einer „Allgemeinen Sozialpädagogik“ (S. 13) und Schirlbauer (1992) diagnostiziert die Entstehung von „Allgemein-pädagogiken / Systematiken zweiter Ordnung“ (S. 396), während Paschen (1997) nach der Systematik differenter „Pädagogiken“ sucht, oder Helsper (2001) in der Schulpädagogik Tendenzen entdeckt, die dem Diskussionsstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht nachfolgten, sondern diesem vorausgingen.
- Das dritte Symptom ist schließlich im Herzen der pädagogischen Theorie selbst auszumachen. Durch die *Rezeption postmoderner Theorien und Philosophien* in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die Kategorie des Allgemeinen an sich brüchig geworden (vgl. zusammenfassend Fromme 1997). Bezweifelt wird in der Nachfolge von Derrida, Foucault und Lyotard die Möglichkeit der Einheitsbildung selbst, die ethischen Implikationen der Disziplin „Erziehungswissenschaft“ werden mit Levinas in Frage gestellt (vgl. etwa Wimmer 1997) und pädagogische Grundbegriffe wie die des sich-bildenden-Subjekts sind erodiert oder bedürfen zumindest einer grundsätzlichen Neubestimmung (vgl. Meyer-Drawe 1990).

Zwar liegen diese Symptome auf jeweils unterschiedlichen Ebenen, jedoch lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass es die Allgemeine Erziehungswissenschaft auf breiter Front mit dem Problem zu tun hat, wie diese Pluralität(en) durch „Inklusion in die Theoriebildung“ (Vogel 1998, S. 165) überhaupt noch zu verarbeiten sind. Hier sind vier Reaktionsstrategien zu beobachten (S. 165-171), die in Form von Postulaten dargestellt werden können:

- *Es muss ein (neuer) „allgemeiner“ Theorierahmen für die ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft entwickelt werden.* Ruhloff (1991) weist hier auf ein gewichtiges logisches Problem hin: Ohne einen Allgemeinbegriff „des Pädagogischen“ wüsste man nicht einmal mehr, dass es sich bei den einzelnen Disziplinen um „Teil“- oder „Subdisziplinen“ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft handelt. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wäre demnach z.B. von der postmodernen Kritik zwar herausgefordert, ihre Grundbegriffe und ihre Konstitutionsbedingungen zu revidieren; abgeschafft wäre sie aber erst, wenn man zeigen könnte, dass das „Besondere“ oder „Spezielle“ ohne die Kategorie des „Allgemeinen“ (oder auch des „Systematischen“) zu denken wäre. In diesem Falle handelte es sich eben nicht mehr um das „Besondere“, sondern nur noch um das „Kontingente“, also um das nur noch Zufällige oder auch Willkürliche. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass sich die Auffassungen darüber, was denn „das Pädagogische“ sei, mit der Zeit wandeln können und müssen. Dies führt nahtlos zu Punkt
- *Das Tableau der Grundbegriffe und Themen der Erziehungswissenschaft muss erweitert werden.* Offensichtlich reicht die ausschließliche Konzentration auf den Begriff der „Erziehung“ nicht mehr aus, um dem Gesamt pädagogischer Theorie und Praxis gerecht zu werden. So wird denn in jüngster Zeit das „Generationenverhältnis“ und der des „sorgenden Verhältnisses“ zwischen Generationen als Zentralbegriff vorgeschlagen (Zinnecker 1997) und „Kindheit“ als Orientierungsrahmen durch den des „Lebenslaufs“ ersetzt (Lenzen 1997). Es bleibt hier allerdings die Frage offen, ob und inwieweit die Erziehungswissenschaft in ihren Begriffen und Themen soweit expandiert, dass sie das unter (1) angemahnte „Allgemeine“ aus den Augen verliert.
- *Die Diversität des theoretischen „Widerstreits“ muss theoretisch eingeholt bzw. inkludiert werden.* Der thematischen Expansion von (2) entspricht die thematische Pluralisierung und Fragmentierung der Erziehungswissenschaft, durch die angemessen auf die Herausforderungen postmodernen Denkens reagiert werden soll. Die Erodierung der Grundlagen der Erziehungswissenschaft führt jedoch nicht nur zu ihrer Pluralisierung, sondern auch zum Verlust ihrer eigenen Basis. Daher konstatiert z.B. Lenzen (1992) einerseits, die Vielfalt der pädagogischen Theorien sei unhintergebar, während er auf der anderen Seite fordert, Allgemeine Erziehungswissenschaft als *Reflexionswissenschaft* müsse diese Vielfalt reflexiv wieder einholen. Es fragt sich hier

wiederum, nach welchen (erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen) Kriterien diese Reflexion stattfinden soll, da sie diese ja nicht aus den pluralen Disziplinen selbst entnehmen kann. Die Diskussion von (4) und (5) muss demnach einem solchen reflexiven Inklusionsvorhaben vorangehen.

- *Empirisches Wissen muss in die Allgemeine Erziehungswissenschaft einbezogen werden.* Diese Forderung nach größerer Sachhaltigkeit und Realitätsnähe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist nicht neu, ist aber bislang nicht erfüllt; Allgemeine Erziehungswissenschaft wird sich nicht in Empirische Sozialforschung auflösen lassen.
- *Die einheitliche Wissensform der Allgemeinen Erziehungswissenschaft muss differenziert werden.* Interessanter ist vermutlich der Versuch, auf die Überforderung durch Vereinheitlichung durch *Entlastung qua innerer Differenzierung* zu reagieren⁹. Vogel (1998) schlägt dabei vor, das Feld der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft durch drei *Aufgabengebiete* zu umreißen, die sich wiederum durch je unterschiedliche Problematiken und Begründungsmuster auszeichnen. Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft müsste sonst zuviel auf einmal leisten, nämlich *empirische Forschung* durchführen, *Handlungsorientierung* für die Praxis liefern und *kritische Reflexion* von Grundlagen und Begründungsmustern in Gang setzen. Auffällig ist dabei die Trennung von *Pädagogik*, *Empirischer Forschung* und *Theoretischer Erziehungswissenschaft*, die der Tatsache Rechnung trägt, dass Erziehungs-Wissenschaft keine Handlungsorientierung leisten kann, während wiederum Allgemeine Pädagogik als normativ ausgerichtete Disziplin keine sozialwissenschaftlichen Aufgaben erfüllen kann. Tabellarisch dargestellt sieht Vogels Vorschlag so aus:

⁹ Auch nach Uhl (2001) sollen die Allgemeinen Pädagogen viel zu viel auf einmal: „Sie sollen die normative Philosophie der Erziehung und der Erziehungstheorien voranbringen, kritisch die vorhandenen Erziehungstheorien analysieren, den Forschungsgegenstand und die Grundbegriffe des Faches festlegen, die ‚Einheit der Pädagogik in Theorie und Praxis‘ sichern und noch eine ganze Reihe weiterer Probleme lösen. So betrachtet, ist Allgemeine Pädagogik tatsächlich eine Art ‚Restkategorie‘. Sie ist ein Sammelbecken; aber nicht für geistig anspruchslose und thematisch theoretisch nebensächliche Gebiete. Im Gegenteil: Dorthin werden die schwierigsten und heikelsten Probleme überwiesen, die in der Pädagogik zu finden sind“ (Uhl 2001, S. 78).

THEORIEFORM	PROBLEMTYPIK	BEWEISREGELN / BEGRÜNDUNGSMUSTER
Allgemeine Pädagogik	Handlungsorientierung	Normenbegründung (Philosophie)
Empirische Forschung	Theoriedynamik, Forschungsdefizite	Empirische Sozialwissen- schaften
Theoretische Erziehungswissenschaft	Metareflexion	Wissenschaftstheorie Geschichtswissenschaft

5. Musikpädagogische Spezifika

Was wäre nun aus dieser Bestandsaufnahme für die Musikpädagogik zu lernen? Hat es doch eine Forschungs- und Lehrdisziplin „Allgemeine Musikpädagogik“ in zur Erziehungswissenschaft vergleichbaren Form nie gegeben, und deswegen kann diese Disziplin sich auch gar nicht in einer vergleichbaren Krisensituation befinden. Möglich wäre allerdings auch, dass die Musikpädagogik aufgrund ihrer *disziplinhistorischen Verspätung* und ihrer *disziplinkonstitutiven Labilität* diese Krise in *disziplinspezifischer* Form widerspiegelt. Folgende Symptome wäre hierfür zu benennen:

- Spezialisierung und Ausdifferenzierung gehören zum Gang einer „normalen“ Wissenschaft (Kuhn). Wenn es zutrifft, dass diese Prozesse in der Musikpädagogik gar nicht als Entwicklung aus einer etablierten Allgemeinen Musikpädagogik vonstatten gegangen sind, so könnte dies darauf hindeuten, dass Musikpädagogik nie den Status einer normalen Wissenschaft erlangt hat; möglicherweise liefen diese Prozesse aber auch parallel ab. So konvergiert z.B. Abel-Struths „Grundriß der Musikpädagogik“ von 1985, der ein erstes Fazit der musikpädagogischen Wissenschaftsentwicklung zieht, zeitlich mit dem Schwund musikdidaktischer Konzeptionen und der Entstehung diverser Sub- oder gar Subsubdisziplinen wie „Pop/Rockdidaktik“ oder der „Interkulturellen Musikpädagogik“. Ein Spezifikum der Musikpädagogik könnte also darin bestehen, dass es einerseits Differenzierungen und Spezialisierungen gibt, die aber andererseits gar nicht aus einer entwickelten Allgemeinen Musikpädagogik heraus erfolgten. Es steht zu vermuten, dass solche Entwicklungen mit besonderen *Reflexionsdefiziten* belastet sind, die sich stärker noch als in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen in der Theoriefundierung dieser mu-

sikpädagogischen Disziplinen niederschlagen. Dies führt – wie Y. Ehrenspeck (1998) dies am Beispiel der Rezeption des sozialphilosophischen Alltagsbegriffes in der Sozialpädagogik vorgeführt hat – nicht nur zu theoretischer Anämie, sondern vor allem auch zu völlig falschen Erwartungshaltungen innerhalb der Teildisziplinen gegenüber Theorien und Begriffen. Ohne allgemein-musikpädagogische Reflexion bleiben dann auch Begriffe wie „Lebenswelt“ oder „Ästhetische Erfahrung“, aber auch z.B. die Ergebnisse der Gehirnforschung „folgenlose Moden“ (Neumann & Oelkers 1981), da ihre Rezeption nur in kurzatmigen Programmen zur Lösung unterrichtspraktischer Probleme endet.

- Eine Allgemeine Musikpädagogik wäre ein Musterbeispiel für eine oben bereits erwähnte „Systematik zweiter Ordnung“ in Bezug auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft als „Mutterdisziplin“ (und ungefähr so absurd wie eine „Allgemeine Sonderpädagogik“). Es sind jedoch Zweifel daran anzumelden, ob sich Allgemeine Musikpädagogik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft verhält wie ein Einzelnes (Besonderes) zu etwas Allgemeinem. Kaiser (1995, 1998) postuliert demgegenüber einen „zentralen Gegenstand“ (1995, S.36) der Musikpädagogik, der als „regulatives Prinzip“ (1998, S. 37) alle musikpädagogischen Erkenntnisbemühungen leitet (und nur in diesem Sinne die Systematik des Faches bildet): „Die Bildung musikalischer und musikbezogener Erfahrungen“ (1998, S.35; sympathetisch-skeptisch dazu Vogt 1998). Diese Bestimmung eines eigenen Gegenstandes der Musikpädagogik schließt natürlich den Einbezug von Nachbardisziplinen wie Allgemeine Erziehungswissenschaft, Musikwissenschaft(en), Soziologie, Psychologie etc. nicht aus (vgl. dazu Kraemer 1995), ordnet diese aber einer genuin musikpädagogischen Fragestellung unter. Einerseits kommt also auch eine Allgemeine Musikpädagogik nicht ohne den Bezug auf Disziplinen wie Philosophie oder Empirische Sozialforschung aus, andererseits ist sie nicht einfach ein Derivat der Allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, sondern diese fungiert wiederum als Bezugsdisziplin für die Allgemeine Musikpädagogik.
- Eine Rezeption postmodernen Denkens hat in der Musikpädagogik bislang nicht in derselben Weise stattgefunden wie in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Da die Kategorie des Allgemeinen durch die Absenz einer Allgemeinen Musikpädagogik ohnehin nicht so stark ausgeprägt war, konnte sie auch nicht durch die postmoderne Kritik wesentlich erschüttert werden (vgl. jedoch Pfeffer 1998). Ähnliches trifft auch für musikpädagogische Grund-Begriffe wie die des sich musikalisch bildenden Subjekts zu (vgl. jedoch Vogt 1999). Eine mittlere

Position nimmt hier Kaiser (1995) ein: Mit Nietzsches Kritik am philosophischen System-Denken wird die postmoderne Kritik an musikpädagogischer Systematik vorweggenommen bzw. aufgegriffen (ebd. S.36); andererseits beharrt Kaiser – wie oben angedeutet – auf einem musikpädagogischen Gegenstand als – im Sinne Kants - zumindest regulativem Moment musikpädagogischen Nachdenkens. „Theorien von Erziehung und Bildung“ (ebd., Grafik, S. 37) bilden hier weiterhin den Rahmen musikpädagogischer Theorie, auch wenn diese zentralen pädagogischen Begriffe in das Kreuzfeuer postmoderner Kritik geraten sind. Die Erweiterung der musikpädagogischen Grundbegriffe (soweit vorhanden) und die Inklusion (bzw. Bewusstmachung) des postmodernen „Widerstreites“ gehören also zu den zukünftigen Aufgaben einer Allgemeinen Musikpädagogik, die wiederum mit einer fachspezifischen Verspätung einhergehen.

Diese kurze Bestandsaufnahme deutet an, dass auch die Konsequenzen für eine Allgemeine Musikpädagogik etwas anders aussehen müssten als im Falle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft:

- Es bleibt weiterhin eine Aufgabe, einen allgemein-musikpädagogischen Theorierahmen zu entwickeln, der Anschlüsse an die musikpädagogischen Sub- und Teildisziplinen ermöglicht. Teilweise ist diese Arbeit noch gar nicht geleistet, teilweise ist aber auch der Eigenentwicklung dieser Disziplinen Rechnung zu tragen.
- Das Tableau der Themen und Grundbegriffe der Musikpädagogik muss sowohl befestigt als auch erweitert werden. So sind etwa in den musikpädagogischen Bemühungen um das Musikkernen vor und nach der Schulzeit als Indizien dafür aufzufassen, dass sich auch die Musikpädagogik zu einer „Lebenslaufwissenschaft“ entwickelt. Dagegen spricht weiterhin die Fixierung musikpädagogischer Reflexion auf die Institution Schule (mithin auf Fachdidaktik).
- Dort, wo ein theoretischer „Widerstreit“ über solche Grundbegriffe tatsächlich auftaucht, muss ein Modus gefunden werden, innerhalb dessen dieser Streit sinnvoll ausgetragen werden kann. Bedauerlicherweise finden solche Auseinandersetzungen in der Musikpädagogik faktisch so gut wie nicht statt, da ein Disput über musikpädagogische Grundbegriffe offensichtlich kein Thema für die meisten Sub- und Teildisziplinen ist, die meinen, ohne solch eine Selbstvergewisserung auskommen zu können.
- Eine wechselseitige Integration von empirischem und theoretischem Wissen bleibt weiterhin ein unerfülltes Desiderat.

- Der Diffusion und/oder Überforderung Allgemeiner Musikpädagogik sollte durch Aufgabendifferenzierung vorgebeugt werden. In Anlehnung an Vogels Vorschlag wäre dabei an folgende Aufgabenfelder zu denken:

THEORIEFORM	PROBLEMTYPIK	BEWEISREGELN / BEGRÜNDUNGSMUSTER
Allgemeine Musikpädagogik	Handlungsorientierung (= Normative Grundlagen, Strömungen, Konzeptionen)	Normenbegründung musikpädagogischen Handelns (Allgemeine Pädagogik, Anthropologie, Ethik, Musik-Ästhetik etc.)
Empirische musikpädagogische Forschung	Theoriedynamik, Forschungsdefizite (= Empirische Forschung in der MP)	Methoden der Empirischen Sozialwissenschaften (quantitativ; qualitativ)
Theoretische Musikerziehungswissenschaft	Metareflexion (= Wissenschaftstheoretische und historiographische Probleme der MP)	Wissenschaftstheorie; Geschichtswissenschaft; Allgemeine Erziehungswissenschaft

Ich versuche, so etwas wie ein vorläufiges Fazit zu ziehen:

1. Die Etablierung der Musikpädagogik als Wissenschaft erfolgte in den 70er Jahren in erster Linie als Etablierung wissenschaftlich getragener Fachdidaktik im Rahmen der Lehrerbildung. Die mittlerweile erfolgte Ausdifferenzierung des musikpädagogischen Feldes lässt eine solche Beschränkung nicht mehr zu; allerdings fehlt das begriffliche Instrumentarium, um Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik zu umreißen.
2. Der Versuch, Musikpädagogik (im Unterschied zu Musikerziehung) ausschließlich durch den Theoriebezug zu definieren, reicht nicht aus; bereits die traditionelle Dreigliedrigkeit der Pädagogik deutet an, dass eine inhaltlich und funktional fundierte Definition Allgemeiner Musikpädagogik notwendig ist.

3. Als funktionale Definition bietet sich an, Allgemeine Musikpädagogik entweder als Leitdisziplin, oder als Teildisziplin des gesamten musikpädagogischen Feldes zu bestimmen. Gegen eine Bestimmung von Allgemeiner Musikpädagogik als Leitdisziplin sprechen nun eine ganze Reihe von logischen und systemischen Gründen. Als Teildisziplin mit besonderen Aufgaben wiederum wäre ihr aufgetragen, sich mit dem komparativ Allgemeinen zu beschäftigen, das in allen anderen Teildisziplinen in disziplinspezifischer Form wiederkehrt.
4. Wie der Blick auf die derzeitige Krise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft lehrt, ist hier jedoch durchaus unklar, was dieses Allgemeine denn noch sein könnte, und in welcher Form es sich dem wissenschaftlichen Zugang überhaupt öffnet. Angesichts vor allem der postmodernen Kritik an der Kategorie des Allgemeinen und an anderen konstitutiven Grundbegriffen der Pädagogik, wäre hier eine fachspezifische Neuvermessung musikpädagogischer Grundbegriffe wie „Bildung“, „Subjekt“, „ästhetische Erfahrung“ etc. vonnöten. Vieles deutet darauf hin, dass diese Grundbegriffe in Ausrichtung auf eine musikpädagogische „Lebenslaufwissenschaft“ neu zu verorten wären.
5. Weiterhin bietet es sich an, aus Entlastungsgründen für eine funktionale Aufgabendifferenzierung Allgemeiner Musikpädagogik zu plädieren. Allgemeine Musikpädagogik wäre demnach in erster Linie mit normativen Fragen beschäftigt, die empirische musikpädagogische Forschung würde bestimmte Forschungsdefizite aufarbeiten, und eine theoretische Musikerziehungswissenschaft hätte sich schließlich um metatheoretische, also um wissenschaftstheoretische und historiographische Themen zu bemühen.
6. Neben diesen konstruktiven Aufgaben muss schließlich leider auch an kritische Arbeit gedacht werden – es ist zu vermuten, dass andere Teildisziplinen der Musikpädagogik den Anspruch erheben, recht gut ohne die Existenz einer Allgemeinen Musikpädagogik auskommen bzw. im Bedarfsfall die notwendigen normativen oder metatheoretischen Reflexionen selbst mitzuliefern zu können. In Fallbeispielen ist zu zeigen, dass ein solcher Anspruch in der Regel nicht erfüllt werden kann, sondern dass in aller Regel die bereichsspezifischen allgemein-musikpädagogischen Reflexionen mit schweren Theoriedefiziten belastet sind. Dies kann aufgrund der Ausdifferenzierung und Spezialisierung des musikpädagogischen Feldes auch nicht anders sein. Allgemeine Musikpädagogik und die anderen Teildisziplinen der Musikpädagogik sind vielmehr mit jeweilig unterschiedlichen Aufgaben notwendig aufeinander angewiesen. Es steht jedoch zu befürchten, dass gerade durch die bildungspolitisch gewollte Re-Fokussierung der Musikpädagogik auf streng berufsbezogene Lehrerausbildung, dieser not-

wendige Zusammenhang verloren geht bzw. gar nicht mehr ins Blickfeld der Verantwortlichen gerät. Dies wäre jedoch ein Rückschritt der Disziplin hinter die Errungenschaften der 70er Jahre.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz
- Abel-Struth, S. (1975): Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, in: Antholz, H. & Gundlach, W. (Hrsg.): Musikpädagogik heute, Düsseldorf, S. 9-21
- Abel-Struth, S. (1985): Grundriß der Musikpädagogik, Mainz
- Antholz, H. (1977): Musikpädagogik, in: Musik & Bildung, 1, S. 28-31
- Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim & München
- Ehrenspeck, Y. (1998): Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft?: Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 181-201
- Fromme, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne, Neuwied
- Heid, H. (1991): (Rez. zu) D. Benner: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, S. 683-689
- Helms, S.; Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (2001): Praxisfelder der Musikpädagogik, Kassel
- Helsper, W. (1998): Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft - fließende Grenzen und schwierige Übergänge, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 203-222
- Kaiser, H. J. (1994): Musikerziehung / Musikpädagogik, in: Helms, S.; Schneider, R.; Weber, R. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel, S. 175-178
- Kaiser, H. J. (1995): Musikerziehung / Musikpädagogik, in: Helms, S.; Schneider, R.; Weber, R. (Hrsg.): Kompendium Musikpädagogik, Kassel, S. 9-41
- Kaiser, H. J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“?, in: Schoenebeck, M. v. (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Die Blaue Eule, S. 27-40
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen, Mainz
- Kraemer, R.-D. (1995): Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens, in: Maas, G. (Hg.): Musikhören und Neue (Unterrichts-)Technologien, Essen, S. 146-172
- Krüger, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft, in: Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th.

- (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim & München, S. 115-130
- Kühn, W. (1926): Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung, aus: Die Musikerziehung, 7/8, S. 133-139
- Lenzen, D. (1989): Pädagogik – Erziehungswissenschaft, in: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend bis Zeugnis, Reinbek bei Hamburg, S. 1105-1117
- Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?, in: Benner, D.; Lenzen, D. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise (= 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 75-92
- Lenzen, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese. Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie, in: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M., S. 228-247
- Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik - Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?, in: Brinkmann, W. & Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige, Donauwörth, S. 32-54
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979), Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1992): Das Wissenschaftssystem der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Macke, G. (1994): Disziplinärer Wandel? Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen?, in: Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim & München, S. 49-68
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München
- Niemeyer, C. (1996): Sozialpädagogik als Pädagogik und als Erziehungswissenschaft – ein Vermittlungsversuch anlässlich einer Glosse von Klaus Mollenhauer, Ms., 17 S.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1981): Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau, 35. Jg., S. 623-648
- Oelkers, J. (1997): Allgemeine Pädagogik, in: Fatke, R. (Hg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik (= Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft), S. 237-267
- Paschen, H. (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen, Weinheim
- Pfeffer, M. (1998): Musikdidaktik und Postmoderne – Pluralität als Paralyse?, in: Kaiser, H. J. (Hg.): Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz, S. 8-35
- Rauhe, H. (1978): Musikpädagogik, in: Gieseler, W. (Hg.): Kritische Stichwörter zur Musikpädagogik, München, S. 231-236
- Richter, Chr. (1997): Versuch einer Systematik der Musikpädagogik, in: Finscher, L. (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, begründet von F. Blume. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil 6. Kassel u.a., Sp. 1440-1473

- Ruhloff, J. (1991): Eine Allgemeine Pädagogik?, in: Peukert, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert (= Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft), S. 211-216
- Schirlbauer, A. (1992): Das Bokanowsky Problem. Oder: Das Allgemeine der Erziehungswissenschaften, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 68. Jg., S.388-403
- Tenorth, H.-E. (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen, in: Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M., S. 194-217
- Tenorth, H.-E. (1994): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, S. 49-68
- Uhl, S. (2001): Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. Eine Klassifikation der gängigen Auffassungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 61-82
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 157-180
- Vogt, J. (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes, in: Schoenebeck, M. v. (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Essen, S. 41-55
- Vogt, J. (1999): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne, in: Musik & Bildung, Grundlagen 2: Musikalische Bildung, 6, S. 2-9
- Wimmer, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären, in: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M., S. 404-447
- Winkler, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik, in: Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim & München, S. 93-114
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes, in: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M., S. 199-227

Priv.-Doz. Dr. Jürgen Vogt
Lindenstr. 28
44869 Bochum
juevogt@web.de